DOCUMENT RESUME

ED 467 165 FL 027 329

AUTHOR	Anane, Chiraz
TITLE	Variation et heterogeneite de recits en francais de jeunes eleves tunisiens (Variation and Heterogeneity of the French Narrative Productions of Young Tunisian Students).
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	18p.; In: Le Changement linguistique: Evolution, variation, and heterogeneite. Actes du colloque de Neuchatel Universite (Neuchatel, Suisse, 2-4 Octobre 2000) (Linguistic Change: Evolution, Variation, Heterogeneity. Proceedings of the University of Neuchatel Colloquium [Neuchatel, Switzerland, October 2-4, 2000]); see FL 027 309.
PUB TYPE	Journal Articles (080) -- Reports - Research (143)
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n34-35 p323-38 Mar-Oct 2001
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Arabic; Foreign Countries; *French; *Native Speakers; *Personal Narratives; Second Language Learning; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	*Tunisia

ABSTRACT

This study analyzes narrative productions in the French of 10 Tunisian pupils selected from 2 schools (1 in an urban area, 1 in a rural area) in Tunisia (Tunis). The purpose of the study was to observe the development of the French language in native Tunisian Arabic speakers. Particular attention is focused on the narrative structure and time expression in these productions. (Contains 11 notes and 9 tables and graphs.) (VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2001, 34/35, 323-338

ED 467 165

Variation et hétérogénéité de récits en français de jeunes élèves tunisiens

Chiraz ANANE[1]
Université de Paris X (GRAL)
Université de Tunis 1

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL027329

2

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2001, 34/35, 323-338

Variation et hétérogénéité de récits en français de jeunes élèves tunisiens

Chiraz ANANE[1]
Université de Paris X (GRAL)
Université de Tunis 1

Arabic and French are fluently spoken in Tunisia. However, the position of French language is variable. In fact, it isn't uniformly spoken by all the people. This language is more present in the capital and in the big towns (in urban area) and may be absent in other towns (specially in the rural area).

Children learn first Tunisian Arabic. At school, they learn the literal Arabic (since the first year school), then they start learning French from the third year of primary school.

The variable position of French language may influence the acquisition process of this language.

We propose to analyse some narrative productions of 10 pupils selected in two schools (one in a urban area, another in a rural area) in order to observe the development of French language. We pay a particular attention to the narrative structure and the time expression in these productions.

Enseigné obligatoirement dans l'ensemble des écoles étatiques Tunisiennes à partir de la troisième année primaire (dans certaines écoles privées, l'enseignement du français se fait dès la première année), le français est pour certains apprenants une langue nouvelle qu'ils découvrent sur les bancs de l'école. Pour d'autres, c'est une langue avec laquelle ils sont déjà familiarisés, voire qu'ils pratiquent déjà et qu'ils retrouvent au sein de l'institution scolaire.

Les questions qui se posent sont les suivantes: comment ces groupes de pairs ayant des expériences linguistiques hétérogènes et qui suivent un enseignement identique réagissent-ils à cet enseignement? quel est l'impact de la variation du statut de la langue sur son apprentissage?

L'acquisition d'une langue ne se limite pas à l'apprentissage de listes de mots, mais se présente entre autres comme la construction d'un répertoire sémiotique nouveau et l'apprentissage de la gestion des enchainements entre les énoncés, de leur cohérence et de leur cohésion. Aussi avons-nous

FL 027329

1 Rue Iben Bassem, Bloc 11, Apt 7, 1004 El Menzah, Tunisie.

choisi d'étudier l'appropriation de la langue française par de jeunes enfants à travers une activité d'élaboration d'un discours, le récits[2].

Notre travail s'articulera donc autour de deux volets. Nous présenterons d'abord la situation sociolinguistique en Tunisie, situation hétérogène et variable. Nous analyserons ensuite des récits produits par de jeunes apprenants durant les trois premières années de leur apprentissage officiel de la langue française et nous nous intéresserons plus particulièrement à l'expression de la temporalité dans ces productions.

1. Variation et hétérogénéité de la situation sociolinguistique en Tunisie

1.1 Situation de la langue arabe

Selon les textes officiels, l'arabe est la langue officielle du pays. C'est la langue de l'ensemble des Tunisiens. Cette langue est pratiquée sous diverses variétés.

Nous trouvons d'abord l'arabe littéral, variété dans laquelle sont prononcés les discours politiques et les serments religieux. C'est aussi dans cette variété que sont traitées toutes les démarches administratives.

L'arabe littéral tient son importance du fait qu'il est la langue de la religion, celle de la Révélation, du Coran. C'est la langue du sacré et qui demeure sacrée.

Toutefois, les communications quotidiennes, les échanges entre les personnes se font en tunisien (appelé aussi parler tunisien ou dialecte tunisien). C'est en fait une variété simplifiée de l'arabe littéral (les voyelles sont réduites surtout à la fin des mots, réduction du nombre de personnes, etc.). C'est cette variété que l'enfant tunisien perçoit dès sa naissance et qu'il acquiert en premier. C'est donc la langue maternelle par excellence. Son statut n'est toutefois pas reconnu. En effet, ce parler est marginalisé par les intellectuels arabophones qui le méprisent[3] mais qui pourtant l'utilisent dans leurs communications quotidiennes. Certains d'entre eux pratiquent une variété intermédiaire entre le littéral et le dialectal, connue comme arabe intermédiaire.

---

2 La maitrise des compétences interactionnelle, socioculturelle et stratégiques que requiert l'élaboration d'un récit ne sera pas prise en considération.

3 Ce parler est dit «aamiya» (populaire?) ou encore 'darija', appellations dévalorisantes. Notons que cette situation n'est pas spécifique à la Tunisie. L'ensemble des pays arabes la vivent.

A l'âge de la scolarisation, l'enfant se doit d'apprendre l'arabe littéral et il lui est alors défendu de parler tunisien au sein de la classe. Dans ce cas, il se verrait faire des remarques du type *«esh bik titkellem bil barbri?»* (pourquoi parles-tu en berbère?)[4].

A l'âge de six ans, le jeune enfant est donc confronté à une situation diglossique propre au pays. Le dialecte tunisien est parlé à la maison, dans la rue et avec les amis. L'arabe littéral, lui, est la langue de prestige. C'est celle de l'école, de l'enseignement.

Certains enfants interrogés lors de notre enquête paraissaient un peu perdus lors de nos premiers entretiens. Ils n'osaient s'adresser à nous en dialecte tunisien même quand nous insistions pour qu'ils le fassent.

C'est en fait un rapport quasi-conflictuel qui existe entre le dialectal et le littéral, chacune de ces variétés ayant son propre statut social.

1.2 Situation de la langue française

Dans le paysage linguistique tunisien figure également la langue française, introduite dans le pays au XIXème siècle et qui connait de nos jours un recul certain. Longtemps, elle fut la langue prédominante dans les secteurs vitaux de la vie moderne (les démarches administratives se faisaient dans cette langue; les enseignements scientifiques étaient, très tôt, dispensés dans cette langue, alors qu'à présent, ils ne le sont qu'à partir de la quatrième année secondaire, ...). Aujourd'hui, la langue française demeure encore la langue des échanges scientifiques et techniques (entre universitaires par exemple).

Miled (1995) note que le statut formel ou encore «officiel»[5] de cette langue, tel qu'il a été présenté dans les instructions officielles du ministère de l'éducation au cours des dernières décennies, a connu également plusieurs changements. Ces instructions, qui définissent entre autre le statut de cette langue, la présentaient en 1958 comme «la langue de la culture et sa pédagogie s'apparentait à celle d'une langue maternelle» (idem, p. 21). En 1963, cette langue était «dominante dans l'enseignement et constituait un outil principal d'accès aux connaissances surtout scientifiques» (idem, p. 21). En 1990 , elle était définie comme «un outil qui contribue, à côté de

4 Anecdote vécue avec l'un des apprenants qui s'est vu faire cette remarque par la directrice de l'établissement alors qu'il racontait, sur ma demande, un récit en tunisien.

5 Miled (1995) établit une différence entre le statut officiel de la langue et son statut de fait «lié aux usages sociaux et aux pratiques réelles du français dans les milieux où il est enseigné» (p. 20).

la langue arabe, à la formation intellectuelle culturelle et scientifique de l'élève» (idem, p. 21).

Aujourd'hui, certains textes présentent cette langue comme «langue étrangère privilégiée».

Ainsi, le statut officiel de cette langue ne cesse d'être modifié en fonction de facteurs politiques et idéologiques.

Son statut «de fait», telle qu'elle est réellement utilisée dans la société, ne coïncide pas toujours avec son statut officiel. Il varie selon les régions, les opinions et les personnes. Il demeure tributaire de certaines variables que Miled (1995) présente comme suit:

a. *Variable géographique*: dans les grandes agglomérations, les villes balnéaires et les zones urbaines, le français est assez présent dans le paysage linguistique. Il y est employé quotidiennement à côté de la langue arabe.

   En revanche, cette langue est absente dans les zones rurales et à «l'intérieur» du pays. Les seules traces du français qu'on peut trouver dans ces régions sont les emprunts à cette langue qui ont été intégrés dans le parler dialectal (emprunts conservés tels quels (*sac*) ou ayant subi quelques transformations *rubba* pour robe, *caratabla* pour cartable).

b. *Variable sociale*: les classe sociales aisées ainsi que les intellectuels sont plus familiarisés avec cette langue. Ils en font un usage quotidien.

c. *Variable socio-professionnelle*: le français est plus usité dans les métiers dits scientifiques et technologiques (les médecins, les informaticiens, les ingénieurs l'emploient couramment). Il est quasi-inexistant dans les administrations et complètement absent dans les professions juridiques.

d. *Variable affective*: le français a été perçu pendant longtemps comme la langue du colonisateur, celle de la domination. Nombreux sont les «francophobes» qui, aujourd'hui encore, conservent une certaine rancœur et refusent de pratiquer cette langue voire de l'apprendre.

«Je ne parle pas français à la maison parce que le français c'est pour l'école». C'est comme cela que plusieurs enfants habitant en zone rurale expliquent le fait qu'ils ne pratiquent cette langue qu'en classe. Pour eux, la scission semble évidente: le français n'est parlé qu'à l'école. Cette langue est vite oubliée une fois la porte de l'établissement franchie.

Bref, la situation sociolinguistique du pays est en cours de changement. L'arabe, sous toutes ses variantes, est en train de regagner du terrain, et la

langue française voit son importance diminuer. Cette «langue étrangère privilégiée» passe de langue «dominante» à «langue dominée». Son statut demeure toutefois assez variable et oscille entre celui d'une langue étrangère et celui d'une langue seconde[6].

Afin de rester fidèle à la situation sociolinguistique du pays, et dans le but d'étudier la structure narrative de récits en langue française par de jeunes élèves tunisiens, nous avons décidé de recueillir notre corpus dans deux écoles, l'une sise en zone urbaine où les apprenants ont divers contacts avec cette langue en dehors de la salle de classe; l'autre en zone rurale où les apprenants n'ont aucune occasion de pratiquer cette langue en dehors du cadre scolaire.

2. Variation et hétérogénéité des récits en langue française

2.1 Les sujets

Dans chacune des deux écoles, nous avons sélectionné certains élèves, qui durant tout leur cycle primaire se sont prêtés (et se prêtent encore) à notre exercice. Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu cinq apprenants pour chacun des groupes et ce pour les trois phases d'entretien.

Ecole en zone urbaine (Ecole Primaire El Menzah V)

	Année d'étude	Nbre d'apprenants	Moy. d'âge	Nbre d'années de frçs
1998	3e année	5	8 ans	1
1999	4e année	5	9 ans	2
2000	5e année	5	10 ans	3

Ecole en zone rurale (Ecole primaire Kantarat Benzart)

	Année d'étude	Nbre d'apprenants	Moy. d'âge	Nbre d'années de frçs
1998	3e année	5	8 ans	1
1999	4e année	5	9 ans	2
2000	5e année	5	10 ans	3

Ces apprenants suivent des cours de langue française dès la troisième année primaire à raison de 10 heures / semaine. A partir de la cinquième année, le volume horaire augmente et devient de 12 h 30 /semaine.

6 Cuq (1991) fait la différence entre langue étrangère et langue seconde. Pour lui, «toute langue non première est une langue étrangère». Il ajoute que «parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes».

Besse (1987) avait déjà avancé que «sur le plan pédagogique, on considère qu'il y a enseignement / apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent».

2.2 *Matériel*

Nous avons présenté à chaque enfant une histoire en images (présentée sous forme de planches) en lui demandant de suivre l'histoire, de la comprendre, et ensuite de nous la raconter. Le support restait à chaque fois sous les yeux de l'enfant qui pouvait le consulter autant qu'il le désirait. Nous restions quelque peu à l'écart (de façon à ne pas voir le support).

Nous avons retenu ici un seul récit (histoire du chat et des oisillons) dont les planches ont été constituées par M. Hickmann. Elles ont été utilisées dans de nombreuses études sur l'acquisition du langage par l'enfant dans diverses langues. Nous y reviendrons par la suite.

2.3 *Cadre théorique*

La dimension textuelle implique des contraintes qui permettent de constituer à partir d'une suite de propositions un tout cohésif et cohérent. Selon le modèle de la *Questio* (Klein & Stutterheim, 1989) «la structure d'un texte est contrainte globalement et localement par la nature de la quaestio à laquelle le texte entier est censé répondre» (p. 41, notre traduction). Cette question, implicite, peut être formulée de la façon suivante:

Qu'est ce qui s'est passé (pour P) à ti+1?[7]

Elle détermine chacun des niveaux global (concernant la macro-structure narrative) et local (concernant chaque proposition) et concerne:

1. **La répartition de l'information en deux structures**: la structure principale, constituée des propositions qui répondent directement à la quaestio, appelée également trame; la structure secondaire, appelée arrière-plan (propositions qui ne répondent pas à la *quaestio* et qui présentent des informations complémentaires – descriptions, évaluations, discours rapporté, etc).
2. **La structure informationnelle de l'énoncé** constituée d'un *topique* (le topique ouvrant la gamme des possibles offert par la *quaestio*) et d'un *focus* (spécifiant un élément de cette gamme).
3. **Le mouvement référentiel**: la manière dont se développe l'information d'un énoncé à l'autre pour les différents domaines référentiels (temps, espace, entités, procès, modalités).

7 P = personne; ti = temps initial; ti+1 = l'instant après le temps initial.

Nous allons essentiellement nous intéresser à deux phénomènes: la répartition de l'information, et la référence au temps, en nous attardant en particulier sur l'emploi des connecteurs et des inflexions verbales.

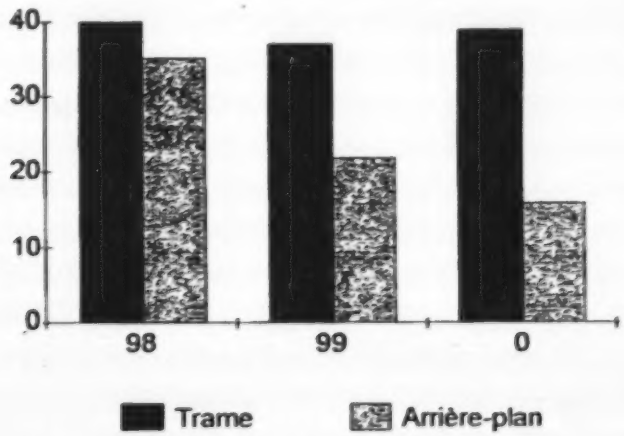
Hickmann & Roland (1992), dans une étude menée auprès de groupes d'enfants âgés de 4, 7 et 10 ans français, anglais et allemands, ont relevé dans les productions narratives des jeunes Français un emploi massif du présent (il représente 85 % des flexions utilisées par les enfants de 4 ans et 70 % de ceux de 10 ans). L'imparfait est moins fréquent que le passé composé (désormais PC) et le passé simple (désormais PS). A 7 ans, les enfants emploient 7 % de flexions à l'imparfait et 7,5 % de PC et PS. A 10 ans, ce taux atteint 10 % de flexions à l'imparfait et 14 % entre le PC et le PS. Elles ont noté que la forme en *-ant* s'observait principalement dans les récits des enfants de 10 ans.

Par ailleurs, elles ont constaté qu'avec les verbes bornés[8], les enfants à tous les âges emploient des PS et PC. Elles relèvent que très peu de flexions du type passé perfectif sont produites avec les verbes non bornés.

Berman & Slobin (1994) se basent sur des productions narratives d'enfants de 3 à 9 ans dans diverses langues et constatent que de façon générale, le profil des sujets change de manière franche vers 9 ans.

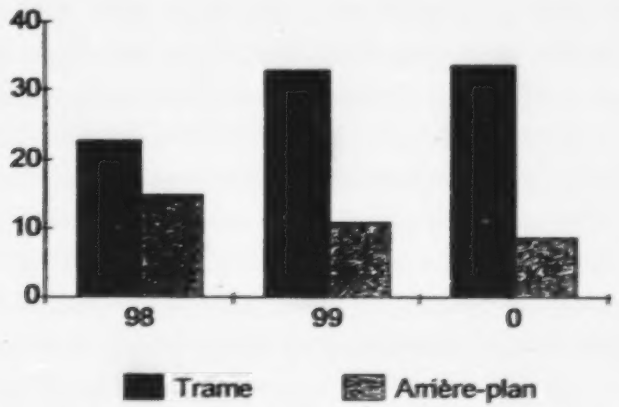
3. Analyse des résultats

3.1 Distributions des propositions en trame / arrière-plan



Distribution de la trame et de l'arrière-plan dans les récits des élèves en zone urbaine

8 Verbes bornés: dont on perçoit la fin (= 2 états; Klein, *cf.* 3.4).



Distribution de la trame et de l'arrière-plan dans les récits des élèves en zone rurale

Nous relevons, à partir de ces graphiques, une diminution nette, chez **les apprenants en zone urbaine**, du nombre de propositions relevant de l'arrière-plan tout au long des trois années et une quasi stagnation des propositions relevant de la trame. Ces apprenants décrivent moins la situation spatiale et se contentent de narrer les actions essentielles.

En revanche, chez **les apprenants en zone rurale**, nous notons une augmentation certaine des propositions de la trame et une diminution des énoncés de l'arrière-plan. L'arrière-plan était essentiellement constitué lors des premiers enregistrements (en 1998) de répétitions et de propositions descriptives du type:

Ahmed 98[9]: 1. le chat dans le jardin
2. le chat marche dans le jardin
3. le /z/oiseau vole
4. le chat marche marche

Ce type de proposition a diminué et a laissé place à des propositions relevant de la trame et exprimant des actions en rapport direct avec le récit.

Ainsi, la progression est plus remarquable chez les apprenants ruraux qui semblent avoir amélioré tout au long de ces trois années leurs compétences orales discursives. Au fur et à mesure des prélèvements, leurs récits se font plus cohérents.

9 98: réfère à l'année de l'enregistrement.

3.2 Emploi des connecteurs

Les connecteurs permettent de structurer les productions et de les rendre plus cohésives[10]. Ils expriment les liens qui unissent chacune des propositions (conséquence, simultanéité, etc.).

Nous avons relevé les connecteurs employés par ces jeunes élèves .

Connecteurs relevés dans les productions des élèves en zone rurale

	1998	1999	2000
Et	4	16	7
Après	/	1	/
Quand	/	1	1
Après un moment	/	1	/
Tout à coup	/	1	2
Soudain	/	/	3
TOTAL	4	20	13

Pour marquer les relations entre les différentes propositions, ces apprenants s'appuyaient essentiellement sur le PON[11] lors du premier prélèvement. Seul le connecteur additif «et» était employé, et de façon encore timide (4 occurrences).

Cet «archi-connecteur précoce et polyvalent» (Fayol, 1985) reste dominant tout au long des prélèvements. A ses côtés apparaissent ensuite d'autres connecteurs qui introduisent un évènement brusque et soudain.

Exemples:

Ahmed: 5. il grimpe l'arbre
6. **soudain** le chien arrive
7. il attrape le avec la queue

Jihed: 4. il saute il saute dans le + sur le l'herbe
5. **tout à coup** le chien attaque le chat

Maroua: 3. quand elle va
4. il il grimpe l'arbre pour+ pour manger les petits oisillons
5. **soudain** un chien le voit

10 La cohésion «fait référence aux marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés concaténés» (Fayol, 1985, p. 111).

11 PON: Principe de l'ordre Naturel: «L'ordre dans lequel les évènements sont mentionnés correspond à leur ordre de succession dans la réalité» (Klein, 1989, p. 165).

Lors du premier prélèvement (les apprenants n'en étaient qu'à leur premiers mois d'acquisition), leurs productions étaient encore fragmentaires. Elles étaient organisées de façon purement pragmatique en topique et focus. Toute leur attention était portée sur le lexique, sur l'information qu'ils allaient donner et sur la façon de la présenter (focalisation de l'attention sur les opérations de bas niveau en rapport avec le lexique et le flux sonore).

Exemple:

Soumeia 98:
1. le /z/oiseau sur l'arbre
2. le chat marche marche marche
3. le /z/oiseau vole
4. le chat mange le /z/oiseau

Trois ans plus tard, cette structure disparait et laisse place à des énoncés mieux structurés dans les quels on trouve une structure syntaxique comprenant le schéma (sujet – verbe – complément):

Soumeia 00:
1. un jour l'oiseau vole
2. tout à coup un chat arrive
3. il veut manger ses + ses petites oiseaux
4. il grimpe l'arbre

Connecteurs relevés dans les productions des élèves en zone urbaine

	1998	1999	2000
ET	19	16	13
Alors	3	5	6
Mais	1	2	2
Et après	1	/	/
Alors après	1	/	1
Quand	1	1	/
A ce moment-là	/	2	/
Tout à coup	/	3	1
Alors quand	/	1	1
Et quand	/	1	2
Mais soudain	/	/	1
Pendant que	/	/	1
Puis	/	/	1
TOTAL	26	31	29

Nous constatons que, de façon générale, les **apprenants en zone urbaine** emploient un plus grand éventail de connecteurs. Bien que le connecteur «et» soit le plus présent, ces apprenants emploient également d'autres connecteurs. «Alors» est employé dès les premiers enregistrements comme connecteur logique marquant une relation de cause à conséquence:

Safia: 1. un jour le chat avait faim
2. **alors** il voulait manger les œufs de la /z/oiseau

Lors du second prélèvement, nous notons l'émergence de locutions telles que «à ce moment-là» qui introduit une notion de simultanéité:

Menel: 7. il grimpe l'arbre
8. mais il ne peut pas
9. **à ce moment-là** un grand chien vient

ou encore «tout à coup», qui rompt le déroulement du récit et signale l'apparition d'une complication.

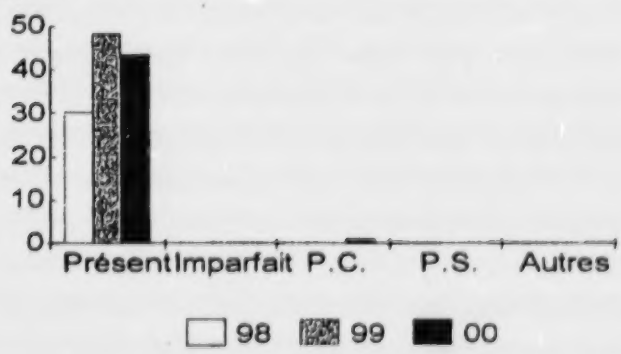
Au troisième prélèvement, la simultanéité est exprimée à l'aide d'une locution conjonctive «pendant que»:

Safia: 7. alors ce chat s'enfuit
8. **pendant que** la mère oiseau qui ne savait rien revenait

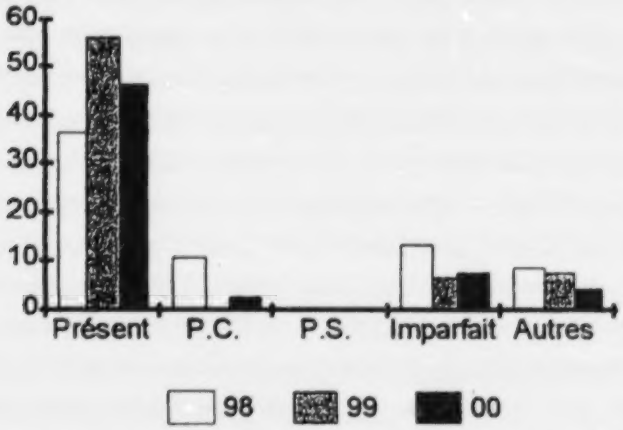
De façon générale, nous pouvons dire qu'au long des trois prélèvements une évolution est constatée chez les élèves en zone rurale, dans les productions desquels, nous notons le passage d'une quasi-absence de connecteurs à un emploi plus fréquent de ces éléments. Chez les élèves urbains, nos notons un changement qui va dans le sens de la diversification et de l'emploi de connecteurs plus spécifiques.

3.3 Emploi de la flexion verbale

Nous allons voir pour chacun de ces groupes les types de flexions employés.



Distribution des flexions verbales dans les productions des élèves ruraux



Distribution de la flexion verbale dans les productions des élèves urbains

Nous notons chez l'ensemble des apprenants (ruraux et urbains) un emploi nettement prédominant du présent lors des trois prélèvements. Ce constat rejoint celui de Hickmann et Roland (1992), qui avaient noté que ce temps était le plus employé par les jeunes francophones.

Durant les trois prélèvements, nous relevons chez **les ruraux** un emploi quasi-exclusif du présent. Le passé n'apparait que lors du troisième prélèvement de façon extrêmement timide. Il apparait une seule fois dans un discours rapporté:

Maroua 00: 10. elle dit + elle dit au chat
11. «merci monsieur, **tu as sauvé** la vie de mes petits».

Chez **les apprenants urbains**, nous relevons également une utilisation massive du présent (tout au long des trois prélèvements). En seconde position vient l'imparfait suivi du passé composé (dont la fréquence a diminué par rapport au premier prélèvement). Nous relevons également quelques futurs périphrastiques:

Fériel 00: «descendez
je vais jouer avec vous»

des impératifs:

Menel 99: elle dit:
«**faites** attention
ne vous **éloignez** pas»

Fériel 00: et leur dit:
«ne ne **jouez** pas avec le chat»

ainsi que des emplois idiosyncrasiques qui traduisent une recherche de nouvelles formes verbales et une acquisition en cours:

Cheker 99: elle se dit:
«si je montais + l'arbre et **je mangeais + mangerai** les oiseaux
rien ne me arriverait»
alors + alors quand **il escalada + escaladerai** l'arbre
le chien qui le regarde
le tire par la queue

3.4 Relation entre la flexion verbale et le sémantisme des verbes

Y a-t-il un rapport entre la flexion verbale et le sémantisme des verbes? est-ce que les apprenants associent certaines formes verbales à certains types de verbes?

A la suite de Klein (1994), nous retenons les types de procès suivants:

1. 0-état (prédications de propriété): il n'y a aucune modification sur l'axe du temps. Le procès n'est pas lié à un moment en question spécifique. Ex: *le chat est noir.*

   Entrent dans cette classe les procès dits d'états ou verbes statifs.

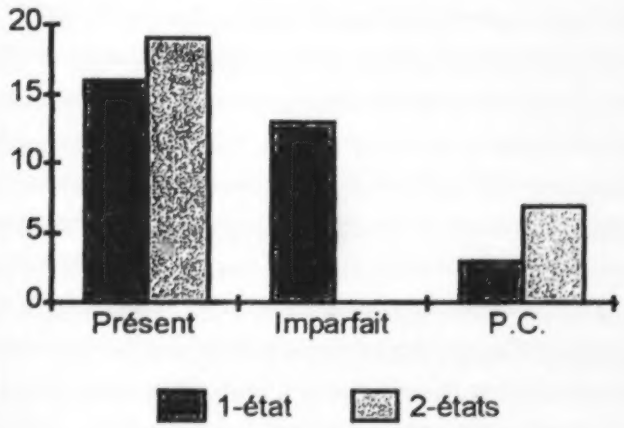
2. 1-état (états, processus, activité): situations qui ont une durée homogène. Ex: *le chat court dans le jardin.*

3. 2-états (action, évènement): situation comportant un contraste interne (entre avant / après). Le procès est télique. Ex: *l'oiseau est parti.*

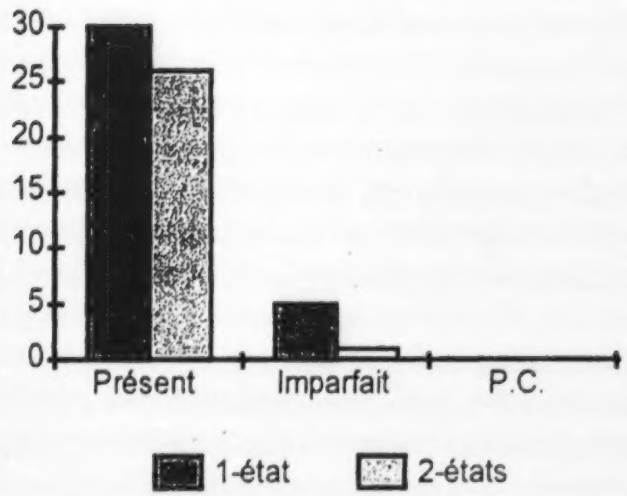
Les **apprenants ruraux** n'ont employé dans leurs productions qu'un seul tiroir verbal (le présent) associé aux différents types de verbes. La seule flexion du passé relevée est associée à un procès à 2-états (*«tu as sauvé la vie de mes petits»*). Cette unique occurrence ne nous permet de tirer aucune conclusion.

De ce fait nous n'étudieront pas les corrélations entre les procès et les formes verbales pour les productions de ce groupe (une seule forme, celle du présent étant employée avec l'ensemble des types de procès).

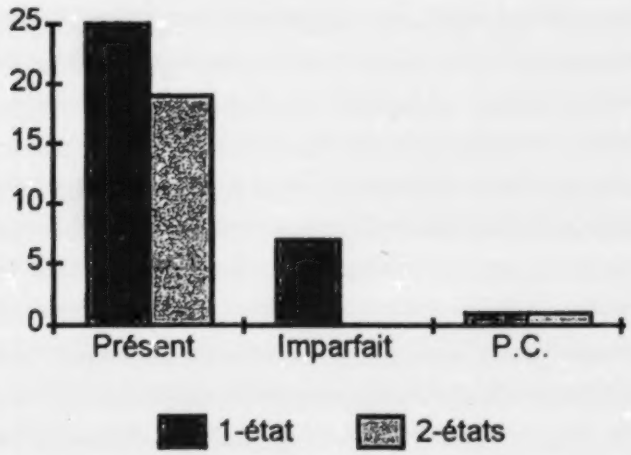
Par ailleurs, les procès à 0-état étant inexistants dans toutes les narrations, nous ne nous intéresserons lors de l'analyse des productions des apprenants urbains qu'aux procès à 1 et 2-états.



Relation entre la flexion et le sémantisme des verbes dans les récits 1 (premier prélèvement)



Relation entre la flexion et le sémantisme des verbes dans les récits 2 (second prélèvement)



Relation entre la flexion et le sémantisme des verbes dans les récits 3 (troisième prélèvement)

Dans ces trois prélèvements, les apprenants ont associé le présent à des procès à 1 et à 2-états. L'imparfait est presque toujours associé à des procès à 1-état; le passé composé est relié à des procès à 1 et à 2-états .

Il semblerait donc que ce soient les types de procès qui orientent le choix de la flexion. Le présent, «temps neutre», est associé aussi bien à des procès à 1 qu'à 2-états. L'imparfait, souvent présenté comme indiquant une perspective interne (aspect imperfectif) est associé à des procès à 1-état, c'est-à-dire des procès n'ayant pas de borne intrinsèque.

4. Remarques générales

D'une façon générale, nous constatons que ces deux groupes d'apprenants de langue française qui suivent un apprentissage scolaire similaire, mais qui ont des parcours linguistiques différents, produisent des récits qui divergent à plusieurs niveaux:

1. la répartition des productions en trame / arrière-plan: la trame est certes dominante dans les productions des deux groupes.

   Les fonctions de l'arrière-plan sont toutefois différentes: chez les élèves ruraux, il était (lors des premiers prélèvements) essentiellement constitué de répétitions; chez les élèves urbains, il servait à décrire, à présenter des états psychologiques et à introduire des discours rapportés.

2. les connecteurs: ils sont plus nombreux et plus diversifiés chez les apprenants urbains que chez les ruraux.

3. la flexion temporelle: c'est à ce niveau que la différence est la plus remarquable. Les apprenants urbains possèdent un nombre plus important de formes verbales que les apprenants ruraux, qui se limitent à l'emploi du présent.

* La situation sociolinguistique du pays (variation du statut de la langue française) laisse son empreinte dans ces productions. En effet, bien que ces élèves suivent le même enseignement, la variation du statut de cette langue dans l'environnement qui est le leur marque le processus de leur apprentissage de façon notable. La variation est importante entre élèves urbains et ruraux.

* La progression la plus remarquable est constatée chez les élèves ruraux. L'école semble leur avoir profité plus qu'aux élèves urbains. A ceux-ci, l'école n'a pas apporté plus de choses qu'ils ne savaient déjà. En revanche, pour les apprenants ruraux qui n'ont aucun contact extérieur avec cette langue, l'école est la seule source d'apprentissage, la seule source d'input.

Bibliographie

Berman, R. & Slobin, D.I. (1994). *Different ways of relating events in narrative: a cross-linguistic development study*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris: Hachette.

Hickmann, M. & Roland, F. (1992). *Déterminants sémantiques et pragmatiques dans l'acquisition du temps et de l'aspect: étude comparative du français, de l'allemand et de l'anglais*. Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues. Lyon, septembre- octobre.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & niestlé.

Klein, W. (1994). *Time in language*. Routledge: Londres.

Klein, W. & von Sttuterheim, C. (1989). Referential mouvement in descriptive and narrative discourse. In R. Dietrich & C. Graumann (eds), *Language processing in social context*. (pp. 39-76). Amsterdam: Elsevier.

Miled, M. (1995). Français langue seconde, français langue étrangère: éléments de différenciation et quelques implications didactiques. *Revue des langues vivantes, 8*, 15-29. Faculté des lettres, Tunis.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").